



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Poezja w edukacji wczesnoszkolnej

Author: Zofia Adamczykowa

Citation style: Adamczykowa Zofia. (2015). Poezja w edukacji wczesnoszkolnej. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła (red.), "(Przed)szkolne spotkania z lekturą" (S. 135-146). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Zofia Adamczykowa

Poezja w edukacji wczesnoszkolnej

Poezja to słowo, które wyrывa się z głębin wielkiej duszy
na usta umiłowane przez bogów.

Platon¹

Edukacja literacka na etapie wczesnoszkolnym stanowi oczywistą kontynuację edukacji przedszkolnej i opiera się nadal w głównej mierze na tekstach dziecięcych, czyli takich, które są pisane intencjonalnie dla młodego odbiorcy, bądź też na tekstach z obiegu autokomunikacyjnego, takich jak: baśnie, podania, legendy, zagadki, przysłowia. W podręcznikach zamieszczono też teksty określane mianem *folkloru dziecięcego*, tworzone przez same dzieci lub przez twórców anonimowych (m.in. wierszyki do gier i zabaw, zagadki) oraz teksty autorskie nastawione na doraźne cele wychowawcze, bez większych ambicji literackich, jak różnego typu rymowanki użytkowe, wierszyki okazjonalne, okolicznościowe, rocznicowe i inne. Jeden z teoretyków literatury dziecięcej słusznie określa je terminem *intencja* w odróżnieniu od pojęcia *kreacja*, jaki stosuje na określenie wysokoartystycznych utworów dziecięcych². Jedne i drugie służą wzrastaniu i rozwojowi dzieci; z jednych i drugich należy korzystać w kształceniu wczesnoszkolnym, zintegrowanym, zachowując należyte proporcje, czyli — jak chcielibyśmy postulować — uwzględniać przewagę tekstów o funkcji autotelicznej.

Propedeutyka kształcenia literackiego, czyli oswajanie najmłodszych uczniów ze sztuką słowa, opiera się w głównej mierze na utworach należących do trzech odmian rodzajowo-gatunkowych, najbliższych dzieciom.

¹ R. LABRYGA: *O Muzach. Aforyzmy — cytaty*. Białystok 2002, s. 195.

² *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Oprac. R. WAKSMUND. Wrocław 1987, s. 19 (wstęp).

Są to **baśnie, poezja** oraz drobne **teksty epickie**, nacechowane obrazowaniem fantastycznym bądź realistycznym. Od baśni i wierszyków bowiem zaczyna się zarówno kształcenie wyobraźni, pamięci oraz mowności dzieci, jak i wychowanie emocjonalne oraz estetyczne przyszłego odbiorcy kultury. W okresie przedprzedszkolnym — spontaniczne, w przedszkolu, a zwłaszcza w pierwszych latach szkolnych przybiera formy zorganizowane, zatem planowe i kontrolowane, z uwzględnieniem walorów zarówno wychowawczych, jak i literackich prezentowanych uczniom tekstów. Kształcenie literackie na tym poziomie edukacyjnym opiera się w dużej mierze na wyobraźni, wrażliwości i intuicji odbiorców. Uczeń nie musi znać terminów teoretycznoliterackich, a tym bardziej definicji. Powinien jednakże w prymarnym zakresie zjawiska literackie wskazywać, rozróżniać, rozumieć i — na miarę swych możliwości — dostrzegać ich funkcję. Droga od intuicji do definicji jest bowiem długa i wymaga od uczniów nagromadzenia wielu doświadczeń literackich, które przekraczają wczesnoszkolny, a także kolejny etap edukacyjny, o czym pisała przed laty Bożena Chrzastowska³. Należy przy tym pamiętać, że kontakt z tekstem literackim winien być dla dziecka przedmiotem osobistego, intymnego przeżycia i poznania, przedmiotem kontemplacji estetycznej. Ma mu dostarczać wzruszeń, być pożywką dla wyobraźni i spełniać jego oczekiwania ludyczne. Im bardziej prawa te uszanujemy i potrafimy wykorzystać osobiste zaangażowanie uczniów, tym pełniej zrealizujemy zamierzone cele dydaktyczne: i te wychowawcze, i te literackie.

Dziecko wczesnoszkolne — podobnie jak przedszkolne — chętnie obraca się w kręgu poezji, zwłaszcza rymowanej, szybko uczy się wierszyków na pamięć, z ochotą recytuje i długo zachowuje je w pamięci. Zwłaszcza te zabawne, budowane na absurdach i deformacjach rzeczywistości, które zaspokajają jego potrzeby ludyczne. Rzecz znamienna, że gdy badałam znajomość tekstów opanowanych na pamięć przez maturzystów, prawie w stu procentach wymieniali oni wierszyki znane z dzieciństwa, a dużo rzadziej te, które mieli obowiązek opanować na pamięć na wyższych etapach edukacyjnych, jak *Treny* Jana Kochanowskiego czy inwokację z *Pana Tadeusza*⁴, traktowane zapewne jako zadanie krótkofalowe. Dowodzi to siły i trwałości dziecięcych doznań literackich.

Nauczyciel wczesnoszkolny ma do dyspozycji szeroki wachlarz wierszy dziecięcych, zarówno klasycznych, jak i współczesnych, bogaty pod względem odmian, gatunków, conceptów poetyckich i sposobów obrazo-

³ Kwestie te podejmowała w swych pracach B. CHRZĄSTOWSKA, zwłaszcza w książce *Lektura i poetyka*. Warszawa 1987.

⁴ Por. Z. ADAMCZYKOWA: *Maturzyści a nauka tekstów artystycznych na pamięć (diagnoza szkolna)*. W: *Interpretacje i nowa matura*. Red. A. OPAKKA. Katowice 2004, s. 129—150.

wania. Wprawdzie autorzy podręczników starają się — z różnym skutkiem — ten fakt uwzględnić, ale wydaje się, że problem niedoceniań lub wręcz pomijania kształcenia literackiego na tym poziomie edukacyjnym tkwi zarówno w nieumiejętności celowego doboru utworów, jak i — a może w głównej mierze — w braku profesjonalizmu nauczycieli pośredniczących w procesie odbioru poezji. Nie potrafią oni organizować rozmowy wokół tekstu, nie umieją uczyć dzieci języka poezji, odsłaniać jej piękna i docierać do znaczeń ukrytych. A przecież wszystko to jest możliwe na etapie edukacji zintegrowanej, pod warunkiem że uwzględnimy czynnik psychologiczny w działaniach edukacyjnych. Niestety, przeprowadzone w tym zakresie badania wykazują dość niskie kompetencje nauczycieli wczesnoszkolnych⁵.

W doborze tekstów poetyckich do pracy z dziećmi na etapie edukacji zintegrowanej należałoby unikać wierszy jednorodnych tematycznie i formalnie, natomiast uwzględniać różnorodne odmiany genologiczne wiersza, co jest istotne dla poszerzania doświadczeń estetyczno-literackich oraz kompetencji odbiorczych uczniów, zwłaszcza rozumienia przez nich zmetaforyzowanego języka poezji, dostrzegania bogatych układów kompozycyjnych oraz funkcjonalności niektórych elementów poetyki. Można tu zastosować różnorakie klucze wyboru. Na przykład, podążając za typologią Ryszarda Waksmanda, zastosowaną w antologii poezji dziecięcej⁶, można wykorzystać:

- wiersze narracyjne (jak: bajeczki, wierszowane historyjki o wymowie żartobliwej lub wychowawczo-edukacyjnej, np. wiersz *Żelazowa Wola* Czesława Janczarskiego);
- poezję inspirowaną folklorem ludowym i dziecięcym (np. *Entliczek pentliczek* Jana Brzechwy, wiele wierszy Anny Kamieńskiej, Danuty Wawilów i innych autorów);
- liryki krajobrazowe, patriotyczne i religijne (np. wiersze Marii Konopnickiej, Jerzego Ficowskiego, Joanny Kulmowej, ks. Jana Twardowskiego);
- lirykę marzeń i imaginacji dziecięcych (np. wiersze Joanny Kulmowej, Danuty Wawilów, Anny Kamieńskiej);
- poezję żartu i nonsensu (np. poezję Juliana Tuwima, Wandy Chotomskiej, Ludwika Jerzego Kerna, Antoniego Marianowicza);
- wiersze otwarte na aktywny odbiór uczniów oraz wiersze ideograficzne (np. Jerzego Kerna, Juliana Kornhausera, Danuty Wawilów);

⁵ Por. M. GENTNER-GUZ: *Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego do kształcenia literackiego – wybrane problemy*. W: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Red. H. SIWEK, M. BEREŹNICKA. Warszawa 2011, s. 147–163.

⁶ *Poezja dla dzieci. Antologia form...* Wyd. 2. — Wrocław 1999.

- poetyckie gry i zabawy językiem, a więc jego brzmieniem (teksty Jana Brzechwy, Małgorzaty Strzałkowskiej), homonią i homofonią (np. *Dziwna rymowanka* Jerzego Ficowskiego), etymologią (np. *Figielek* Juliana Tuwima) czy frazeologią (np. *Androny* Jana Brzechwy) i wiele, wiele innych.

Szkoda, że nauczyciel wczesnoszkolny nie zawsze ma świadomość bogactwa form i tematów dziecięcej poezji.

Ze względu na mechanizmy odbioru literatury okres przedszkolny określany jest jako etap **spontanizacji**, natomiast wczesnoszkolny — jako etap **intuicjonizmu**. Dopiero dalsze poziomy edukacyjne, zwane etapem **obiektywizacji** (poczynając od starszych klas szkoły podstawowej aż do matury), mają stopniowo uczyć świadomego odbioru tekstów kultury, w tym — literatury. Nie oznacza to jednak, że działania nauczyciela wczesnoszkolnego skupiające się na tekście literackim mogą być swobodne, przypadkowe, spontaniczne i wyłącznie intuicyjne. Wręcz przeciwnie, winny być podporządkowane określonym regułom i respektować trychotomię obowiązującą na każdym szkolnym etapie kontaktu z poezją. Na ową trychotomię składa się:

- przeżycie **intuicyjne** (kiedy uczeń rozpoznaje nastrój, klimat wiersza, angażuje emocje);
- rozmowa ukierunkowana na tekst, z poszanowaniem jego cech immanentnych (**opis, analiza**);
- przeżycie **zintelektualizowane**, a więc wzbogacone analizą, czyli zrozumieniem, prowadzące do odczytania znaczeń i sensów (**interpretacja**).

Go istotne, w opisanych działaniach w kształceniu wczesnoszkolnym niezbędne są świadoma selekcja oraz **uproszczenia analityczno-interpretacyjne** uwarunkowane wiekiem dzieci i ograniczonymi kompetencjami odbiorczymi uczniów. Istotna jest też rozbudowa kontekstu egzystencjalnego, czyli odniesienia do świata dziecka, co w znacznym stopniu uprzystępnia najmłodszym uczniom percepcję literatury. Działania metodyczne wokół tekstu poetyckiego winny obejmować te same elementy, które zwykliśmy stosować na wyższych etapach edukacyjnych, jednakże z większym „pochyleniem się” z jednej strony nad tekstem, zwłaszcza jego zrozumieniem i konkretyzacją, z drugiej — nad uczniem, z poszanowaniem jego predyspozycji rozwojowych, czyli czynnika psychologicznego. Nauczyciel wczesnoszkolny często nie ma świadomości, jak należy kształtować modelowe działania w uczniowskim odbiorze poezji, od dawna przecież ustalone w dydaktyce literatury. Przypomnijmy, że obejmują one:

- wzorową prezentację tekstu przez nauczyciela (niestety — nierzadko kandydaci na nauczycieli wczesnoszkolnych po prostu nie potrafią czytać poezji);

- powtórne lub wielokrotne czytanie: intuicyjne bądź ukierunkowane (przez nauczyciela lub uczniów; indywidualne lub zbiorowe; głośne lub ciche), co pozwoli uczniom pełniej zrozumieć tekst, dostrzec jego strukturę, a przede wszystkim wywołać przeżycie tekstu;
- objaśnienia merytoryczne i językowe, zwłaszcza słownikowe (uczeń na tym etapie rozwoju nieustannie bowiem poszerza swój słownik bierny i czynny); objaśnienia zaś warunkują należyłą konkretyzację tekstu;
- badanie intuicyjnych konkretyzacji tekstu przez uczniów, czyli stopnia jego zrozumienia — ze względu na ograniczoną ekspresję werbalną uczniów najmłodszych cenne są tu różne techniki **przekładu intersemiotycznego**, a więc motoryczne, gestyczne, wokalne, dramatyczne, plastyczne i inne;
- odszukanie w utworze dyrektywy interpretacyjnej wpisanej w tekst (mogą to być: tytuł, temat, nastrój, klimat wiersza, relacje nadawczo-odbiorcze, kompozycja, metafora, słowa kluczowe, pole semantyczne, refren, puenta itp.);
- opis oraz selektywna analiza jako zintelektualizowana weryfikacja indywidualnych uczniowskich konkretyzacji;
- próba odczytania sensu (sensów), czyli interpretacja.

Realizacja tak rozumianego modelu wymaga jednakże **unikania schematów** analitycznych, co ma znaczący wpływ na zainteresowania i aktywność uczniów, a tym samym — na efektywność kształcenia literackiego. Wiąże się to z poszanowaniem **autonomii dzieła**. Każdy bowiem tekst poetycki, ten dziecięcy również, jest tworem swoistym, a zatem w jego opisie należy koncentrować się na cechach immanentnych, co wymaga pracy z tekstem i pozwala unikać rozmowy o tekście poza tekstem. Należy wszakże przy tym pamiętać, że zasadniczym celem czytania poezji na tym poziomie edukacyjnym jest kształtowanie **postaw estetycznych** uczniów, a ten cel osiągniemy, jeśli dzięki rozmowie z dziećmi o wierszach doprowadzimy do ich należytego zrozumienia i przeżycia.

Utwór poetycki, nawet ten niewielki wierszyk dziecięcy, nie może być li tylko punktem wyjścia rozważań na tematy postronne, pozaliterackie, co wydaje się dość powszechną regułą postępowania nauczycieli wczesnoszkolnych. Dzieje się tak zasadniczo wskutek braku ich przygotowania polonistycznego i dość powszechnej nieświadomości metodycznej. Nie przychodzi tu z pomocą także programy nauczania i poradniki, z reguły opracowane przez pedagogów nie zawsze świadomych bogatych celów edukacji polonistycznej, a koncentrujących się na wychowawczych bądź kształcących zadaniach edukacyjnych. Genne byłoby tu upowszechnienie wartościowych z tego punktu widzenia publikacji — myślę choćby o dwóch książkach wydanych z końcem minionego stulecia: Wandy Żu-

chowskiej (*Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*⁷) oraz Stanisława Fryciego i Marty Ziółkowskiej-Sobeckiej (*Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*)⁸.

Analizując liczne scenariusze lekcji opracowane przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej studiów niestacjonarnych (często czynnych już nauczycieli), obserwowałam dość powszechną tendencję do traktowania tekstów poetyckich **instrumentalnie**, wyłącznie jako pretekstu do pogadanek i działań edukacyjnych na tematy przyrodnicze, ekologiczne, zdrowotne, wychowawcze, plastyczne, do ćwiczeń gramatycznych, a nierzadko do działań matematycznych, z pełnym pominięciem aspektu ich literackości. Wykażę to na przykładzie wiersza Danuty Wawiłow pt. *Jak wygląda wiatr?*⁹. Przypomnijmy ten tekst:

*Jak wygląda wiatr?
Bardzo chciałbym wiedzieć.
Możesz mi powiedzieć,
jak wygląda wiatr?*

*Może to jest ptak,
co ma gniazdo w chmurach?
Wielki jest jak góra.
Kiedy czyści pióra,
z nieba sypie grad...*

Jak wygląda wiatr?

*Może to jest koń?
Grzywę ma z płomieni.
Drzewa niby trawy
ścielą się po ziemi,
kiedy mknie przez świat...*

Jak wygląda wiatr?

*Może to jest chłopak,
co ma osiem lat?
Biega w dzień i w nocy,*

⁷ W. ŻUCHOWSKA: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa 1992.

⁸ S. FRYCIE, M. ZIÓLKOWSKA-SOBECKA: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa 1995. Wyd. 2. — 1998.

⁹ D. WAWIŁOW: *Święto dzieciaków*. Warszawa 1998, s. 11.

*gwiżdże, strzela z procy,
piaskiem sypie w oczy...*

Jak wygląda wiatr?.

Trzy poetyckie obrazy wywołane tytułowym pytaniem tworzą tu wyrazistą segmentację tekstu. Inicjalne pytanie skierowane wprost do odbiorcy zostało powtórzone w puencie wiersza, czyniąc tekst otwartym dla wyobraźni dzieci. Stanowi to czytelny klucz dla nauczyciela, w jakim kierunku można i należy podjąć dialog z tekstem oraz wokół tekstu. Tymczasem w scenariuszach przyszłych nauczycieli z reguły nie przewidywano opisu (analizy) wiersza, który traktowano pretekstowo, jako przyczynek do rozmowy o porach roku, o zjawiskach atmosferycznych, o zasadach ubierania się w zależności od pogody i o poszanowaniu zdrowia. Na takim ujęciu zaważyła niewątpliwie niewłaściwie rozumiana koncepcja edukacji zintegrowanej. Dodajmy, że pedagogiczny postulat integracji kształcenia wczesnoszkolnego często bywa realizowany nie tylko kosztem kształcenia literackiego — co nauczyciele z reguły pomijają, gdyż sprawia im to trudność — ale też kosztem szeroko rozumianych umiejętności uczniów, takich jak: mówienie, czytanie, pisanie, bez których osiągnięcie jakichkolwiek efektów edukacyjnych jest wręcz niemożliwe.

Jak często przyszli nauczyciele wczesnoszkolni pomijają kształcenie literackie, wykażę na kolejnym przykładzie. Otóż w ramach zajęć z edukacji polonistycznej, przed omówieniem zasad pracy z tekstem poetyckim, poleciłam studentom przygotowanie scenariusza lekcji z wykorzystaniem wiersza Karoliny Kusek pt. *Babcia z tomiku dla dzieci Z babcią za rękę*¹⁰. W wyborze kierowałam się zarówno potencjałem estetycznym wiersza, jak i tym, że tekst jest mało znany, nie ma zatem ani „ściąg” drukowanej, ani internetowej (z czego studenci korzystają nągminnie), a więc daje gwarancję samodzielnego opracowania. Oto ten wiersz:

*Babcia ma tak białe włosy,
jakby je przyprószyły płatki
wszystkich jej zim i wiosen.
Jakby się w nie wprzędły
Wszystkie jej jesienie babim latem...
Głowa babci —
biała chryzantema.
Księżyc w poświacie.*

¹⁰ K. KUSEK: *Z babcią za rękę*. Wrocław 1996, s. 9.

*A tak niedawno jeszcze,
gdy na wspaniałych łądyżkach nóg
stała w ogrodzie, za płotem,
listkami dłoni powiewająca,
jej głowy nie odróżniłbyś
od kwiatu słonecznika.
Od aureoli słońca.*

Także ten utwór z reguły traktowano instrumentalnie, choć — jak wiadać — jest on niezwykle poetycki. Najczęściej stanowił wyłącznie pretekst do rozmowy z dziećmi o ich babciach, o Dniu Babci i Dniu Dziadka; do rozważań, za co dzieci kochają babcię; do budowania genealogii własnej rodziny; do rysowania babci (ale niekoniecznie tej z wiersza, choć dwa poetyckie obrazy babci, i tej z młodości, i tej o białych włosach, są niezwykle malownicze), a w najlepszym razie do gromadzenia cech dobrej babci. Wszystko to mogłoby pojawić się w lekcji, ale w funkcji podrzędnej i pod warunkiem, że w jej punkcie centralnym znalazłby się sam tekst, a uwaga nauczyciela i uczniów koncentrowałaby się na języku poetyckim i dostrzeganiu piękna wiersza. Bez tego nie sposób pobudzić wyobraźni i emocji uczniów, nie sposób też nauczyć odbioru poezji. Tymczasem tylko niewielu studentów dostrzegło sfunkcjonalizowany dualizm kompozycyjny. Nie próbowano rozszyfrować oryginalnej metaforyki: *włosy babci jakby je przyprószyły płatki / wszystkich jej zim i wiosen* (płatki śniegu i płatki kwitnących drzew); *Głowa babci — / biała chryzantema. Księżyc w poświacie*, czy też paralelna wobec poprzedniej metafora głowy babci w młodości postrzeganej jako *kwiat słonecznika, aureola słońca*. Gałą postać babci w młodości została zarysowana niczym delikatna roślina — stąd oryginalne metafory: *łądyżki nóg; listkami dłoni powiewająca*. Ileż możliwości pracy z dziećmi stwarzają tak wysublimowane obrazy poetyckie, choćby nauczyciel miał się ograniczyć wyłącznie do przekładu na rysunki. A tymczasem, jeśli w studenckich scenariuszach lekcji trafiały się pytania do wiersza, ograniczały się do dwóch najprostszych: *O czym jest wiersz?*; *Czy się podobał?*. Nawet bez próby dociekania: *Co się podobało i dlaczego?*.

Nie podejmowano zatem rzeczywistego dialogu z tekstem, a lektura jako dialog mieści się w Gadamerowskiej teorii upodmiotowionej kultury i wychowania, która ukazuje perspektywę otwartą i realizuje się właśnie w dialogu z tekstem¹¹. Już na poziomie edukacji zintegrowanej można nauczyć dzieci stawiać pytania do tekstu, odpowiadać tekstem i poszukiwać ukrytych znaczeń języka poetyckiego. Można i trzeba przełamywać tendencję dzieci do odbioru mimetycznego i stopniowo uczyć odbioru sym-

¹¹ Por. B. MYRDIK: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999.

bolicznego. Oczywiście, pod warunkiem że pracuje z nimi profesjonalny i kreatywny nauczyciel, odznaczający się świadomością, a nawet pewnym kunsztem pedagogiczno-polonistycznym. Zajęcia ze studentami wykazują, że nie jest to dla nich zadanie łatwe. Dopiero po licznych dyskusjach i analitycznych próbach ćwiczeniowych studenci dostrzegali potrzebę „odkodowania” metaforyki i określenia funkcji użytych środków językowo-stylistycznych, które apelują do wyobraźni i budują klimat tekstu.

Bez zrozumienia i „rozszyfrowania” języka poetyckiego przez dzieci niemożliwe jest dotarcie do sensów wierszy, do jądra poezji. Niemożliwe okazuje się tym samym wywołanie przeżycia i „oswajanie ze sztuką słowa”, jak to niezwykle trafnie określiła Wiesława Żuchowska w tytule swojej książki. Uczniowie klas najmłodszych nie mogą nieustannie obracać się w kręgu prostych dziecięcych rymowanek, bo one nie poszerzą ich kompetencji odbiorczych. Tym bardziej, że obcowanie z ambitną poezją może im dostarczać nie tylko przeżycia estetycznego i satysfakcji intelektualnej, ale też emocji ludycznych. Bo czymże jest próba dotarcia do ukrytych znaczeń poetyckiego słowa, jeśli nie swoistą zagadką, którą należy rozwiązać? A przecież każde dziecko tak bardzo lubi zagadki.

Należy przy tym pamiętać, że na jakość odbioru tekstów literackich przez dzieci znaczący wpływ mają działania motywacyjne, ważna jest na tym etapie edukacyjnym zwłaszcza **motywacja ludyczna** (kompensacyjna, poznawcza i estetyczna pojawiają się w zasadzie u uczniów starszych). Stąd istotna rola doboru środków dydaktycznych, różnorakich wytworów samych dzieci wokół lektury oraz wykorzystanie pozawerbalnych metod przekładu intersemiotycznego, które mają walory aktywizujące i ludyczne. Nauczyciel wczesnoszkolny winien też być świadom konieczności łamania barier odbioru, jakie napotykają młodszy uczniowie w kontakcie z literaturą, zwłaszcza z poezją. W teorii odbioru wskazuje się bariery psychiczne, merytoryczne, językowe i sprawnościowe. Istotne są zatem wszelkiego typu objaśnienia niezbędne do zrozumienia tekstu, ale najtrudniejszą barierą w odbiorze na tym poziomie edukacyjnym może się okazać po prostu brak technicznej sprawności czytania. Dlatego niezwykle ważne są ćwiczenia w czytaniu poezji oraz recytacja i nauka wierszy na pamięć, intensyfikująca przeżycie wartości tekstu¹². Do opanowanego na pamięć wiersza dziecko powraca jednak wielokrotnie, a więc wchodzi niejako w tekst coraz to głębiej, rozumie go pełniej i tym samym buduje emocjonalny stosunek do literatury. Pozwoli to już na pierwszym etapie edukacyjnym kształtować — w prymarnym zakresie — determinanty procesu odbioru lektury.

¹² Znaczenie nauki tekstów literackich na pamięć podkreślają wszyscy wybitni dydaktycy polonistyczni, m.in.: Zenon Klemensiewicz, Władysław Szyszkowski, Jan Nowakowski, Mieczysława Mitera-Dobrowolska, Władysław Sawrycki, Jerzy Kram, Bożena Chrzastowska, Zenon Uryga.

A więc takie dyspozycje motywacyjne, jak: motywy czytania, potrzebę kontaktu z literaturą, zamiłowanie do poezji oraz zainteresowania i gusta literackie, a w konsekwencji także aktywność czytelnicza.

Realizując nakreślone tu zadania edukacyjne, należy przy tym mieć na uwadze fakt, że dzieci są niezwykle otwarte na wszystko, co je otacza, i chłoną rzeczywistość entuzjastycznie. Żyją na pograniczu świata rzeczywistego i iluzji oraz istnieją w świecie w sposób synkretyczny, na co już wiele lat temu zwracała uwagę Alicja Baluchowa¹³. Książeczka czy też prosty wierszyk mogą im więc dostarczyć radości podobnej, jak różne gry i zabawy, a zatem mają dla dziecka wymiar ludyczny. Zabawowe walory kontaktu najmłodszych uczniów z lekturą można zmnożyć, podejmując działania polimetodyczne, istotne z uwagi na psychofizyczne właściwości rozwoju dzieci, zwłaszcza przez dobór tzw. metod czynnościowych. Dziecięca ekspresja bowiem najpełniej przejawia się w zabawie, rysunkach, w zachowaniach manualnych i werbalnych. Warto też pamiętać, że nauka lektury, w tym także oswajanie z poezją na etapie wczesnoszkolnym, polega nie tyle na analizie i interpretacji, ile na ogólnym „oczytaniu” uczniów, aby ich doświadczenie literackie narastało stopniowo od struktur najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych.

Na koniec spróbujmy, opierając się na licznych studenckich scenariuszach lekcji, wyprowadzić wnioski dotyczące istoty **błędów** metodycznych w kształceniu literackim na etapie wczesnoszkolnym. Są to wciąż te same błędy, wielokrotnie wskazywane w teorii dydaktyki literatury, z tym że na tym etapie edukacyjnym niejako pogłębione — z jednej strony nadmiernymi uproszczeniami (a nawet infantyлизacją) z uwagi na wiek uczniów, z drugiej — błędnym rozumieniem idei „edukacji zintegrowanej”, która w praktyce szkolnej prowadzi często do ucieczki od treści *stricte* polonistycznych. Błędne jest:

- nieposzanowanie autonomii tekstu literackiego;
- „ucieczka” od treści i celów literackich ku innym eksponowanym w programach nauczania;
- instrumentalne wykorzystanie utworów do celów pozaliterackich, czemu sprzyja charakter edukacji zintegrowanej;
- nieumiejętność prowadzenia analizy sfunkcjonalizowanej — brak określenia funkcji użytych środków artystycznych;
- trudności w „odkodowaniu” języka poetyckiego — mechaniczne wymienianie środków artystycznych, jeśli w ogóle są dostrzegane;
- preferencja analizy linearnej (zwrotka za zwrotką, wers za wersem) zamiast odnajdywania w tekście klucza do jego analizy;

¹³ Por. A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987.

- eksponowanie analizy wersyfikacyjnej w opracowaniu poezji (liczenie zwrotek, wersów, wyszukiwanie rymów oraz ewentualne ich określanie), a często ograniczanie się wyłącznie do tego elementu analizy; pozwala to na postawienie tezy, że wielu nauczycieli pojmuje wersyfikację jako podstawowy wyznacznik poezji;
- mylenie niektórych terminów teoretycznoliterackich, jak: *autor* i *podmiot liryczny*, *autor* i *narrator*, *fantastyka* i *fikcja*;
- zbytnia rozbudowa kontekstu macierzystego dzieła, zwłaszcza biografii autora, kosztem samego tekstu oraz kształcenia kompetencji odbiorczych uczniów¹⁴;
- nieumiejętność odczytywania sensu tekstów z perspektywy ucznia (jak uczeń rozumie, co czuje, co go wzrusza lub śmieszy, jak ocenia);
- żenujące wręcz pytania typu gombrowiczowskiego: *Co autor chciał nam powiedzieć?*, *Co autor miał na myśli?*, które stanowią negację prymarnych celów kształcenia literackiego; w kontaktach z literaturą oraz sztuką, i to na każdym poziomie edukacyjnym, nie chodzi wszak o imputowanie autorom idei i zamysłów twórczych, ale o indywidualne konkretyzacje odbiorcze, zrozumienie i przeżycie oraz osobiste sądy o dziele — nawet wtedy, a może przede wszystkim wtedy, gdy tym dziełem jest li tylko dziecięcy wierszyk, który stwarza warunki do kształtowania prymarnych postaw i nawyków odbiorczych.

Na koniec wypada stwierdzić, że wymiar godzin przeznaczonych na edukację polonistyczną na studiach zaocznych w uczelniach niepaństwowych¹⁵ nie sprzyja kształceniu kompetencji studentów w omawianym zakresie. Zwłaszcza wtedy, gdy wynoszą oni ze szkoły średniej przeciętne sprawności lub wręcz błędne nawyki analityczno-interpretacyjne, a utwierdzają się w nich wskutek praktyk pedagogicznych pod okiem nauczycieli nierespektujących bogatych celów edukacji polonistycznej lub realizujących bezkrytycznie mało ambitne programy nauczania zintegrowanego, w których treści polonistyczne i literackie nie znajdują należnego im miejsca. I tak koło się zamyka, ponieważ teoria kształcenia literackiego w szkole z trudem przeciera sobie ścieżki do nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego...

¹⁴ Eliminacja kontekstu macierzystego nie może jednakże stanowić żelaznej zasady. I tak, np. w związku z analizą *Kubusia Puchatka* konieczne trzeba by uczniom opowiedzieć o genezie książeczki: o Krzysiu, jedynym synu Alana Alexandra Milne'a, który jest jej głównym bohaterem, i o pierwowzorach postaci, jakimi były maskotki Krzysia oraz zwierzątka z farmy państwa Milne.

¹⁵ Np. siatka studiów Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie dla Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach przewiduje na edukację polonistyczną następujący wymiar godzin: 10 godzin wykładów + 10 godzin ćwiczeń.

Zofia Adamczykowa

Poetry in integrated education

Summary

The author of the paper focuses on mistakes of working with poetry on the level of early school education.

She points out that teachers have a wide variety of poems for children, both classic and modern ones. It is abundant in types, genres, poetic concepts, ways of depicting, etc. However, the problem is their proper selection by teachers, which takes into account the educational purposes and skills of reading them with children emphasising aesthetic values.

Based on numerous lesson scenarios prepared by part-time students of early school education (often active teachers), the author shows quite a common tendency to treat poetry for children as an **instrument**. Usually they are a pretext for educational activities on the environmental, health, ecologic or mathematic topics. The pedagogical postulate of integrated education is too frequently realized at the expense of aesthetic and literary education of the children.

The paper is closed by a set of mistakes made by students in preparing work on poetry at the first stage of education.

Зофья Адамчикова

Поэзия в интегрированном обучении

Резюме

Автор статьи рассматривает недочеты в работе с поэзией на уровне начального школьного образования.

В работе обращается внимание на факт, что учителя имеют в своем распоряжении широкий спектр стихотворений для детей, как классических, так и современных. Он богат своими стилями, жанрами, поэтическими концептами, способами передачи образности и т.п. Проблемой, однако, является целевой подбор стихотворений учителями с точки зрения целей обучения, а также умения чтения их с детьми с акцентированием эстетических ценностей.

Опираясь на многочисленные сценарии уроков, разработанные студентами-заочниками педагогики начального школьного обучения (часто работающих учителей), автор указывает на довольно распространенную тенденцию трактовки поэтических текстов для детей инструментально. Как правило, они являются предлогом для обучающих действий на темы воспитания, природы, здоровья, экологии, математики и др. Педагогический постулат интеграции обучения слишком часто реализуется ценой эстетического воспитания, а также литературной компетенции детей.

В заключении статьи представлен ряд ошибок, совершаемых студентами по планированию работы над поэзией на первом этапе обучения.